Les pratiques du gouvernement de soi à l'école : les dispositifs pédagogiques de l'autonomie et leurs contradictions

School practices of self-government: the educational dispositifs focusing on student autonomy and their contradictions

Héloïse Durler

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8105>

DOI : 10.4000/ree.8105

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Héloïse Durler, « Les pratiques du gouvernement de soi à l'école : les dispositifs pédagogiques de l'autonomie et leurs contradictions », *Recherches en éducation* [En ligne], 20 | 2014, mis en ligne le 01 octobre 2014, consulté le 01 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8105> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8105>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les pratiques du gouvernement de soi à l'école : les dispositifs pédagogiques de l'autonomie et leurs contradictions

Héloïse Durler¹

Résumé

Cette contribution se base sur les résultats d'une enquête empirique de type ethnographique (observations de classes enfantines et primaires, entretiens d'enseignants, d'élèves et de parents) menée dans un établissement scolaire genevois. Cette enquête fait apparaître les contradictions inhérentes aux dispositifs pédagogiques mis en place dans le but de développer l'autonomie des élèves. Dans cet article, on traitera des principes de socialisation qui sous-tendent ces dispositifs et des modalités concrètes par lesquelles ceux-ci s'expriment dans les pratiques pédagogiques. On examinera en particulier les aspects contradictoires des dispositifs pédagogiques de l'autonomie.

L'élève « autonome » apparaît comme le « client idéal » (Becker, 1952/1997) des enseignants à l'école élémentaire². Il est décrit comme celui qui, tout en possédant les capacités de réaliser seul son travail, le fait « de son plein gré », parce qu'il adhère aux règles et au projet scolaire d'apprentissage des savoirs. Cette figure de l'élève idéal traduit les évolutions de la forme scolaire de socialisation dans laquelle l'autonomie de l'élève apparaît non seulement comme *but*, mais aussi comme *procédé*. Les enseignants ont alors à concilier des objectifs contradictoires : amener les élèves à vouloir, librement, ce qui leur est imposé, transmettre aux élèves des connaissances qui leur permettent de réaliser seuls leur travail, sans pour autant intervenir sous une forme dirigiste ou contraignante.

On considérera ici les modalités concrètes au travers desquelles s'exprime l'injonction à l'autonomie dans les classes. Pour ce faire, après avoir présenté le cadre méthodologique et le terrain de l'enquête sur lesquels se base cette présente contribution, on décrira les dispositifs pédagogiques visant le développement de l'autonomie de l'élève, les contradictions pédagogiques qu'ils font apparaître ainsi que les stratégies mises en place par les enseignants pour y faire face, avant d'esquisser les enjeux sociaux de l'injonction scolaire à l'autonomie.

1. Enquêter sur l'autonomie de l'élève

Afin d'identifier comment l'injonction à l'autonomie se traduit dans les pratiques pédagogiques, on a privilégié une méthode de recueil de données de type ethnographique, alliant observations et entretiens. L'enquête s'est déroulée entre février 2006 et juin 2008 dans un établissement scolaire genevois accueillant un peu plus de trois cents élèves distribués dans quinze classes enfantines et primaires. Par rapport à la moyenne des établissements du canton de Genève, son public comporte une plus forte représentation d'enfants issus des milieux populaires et de nationalité étrangère.

¹ Collaboratrice scientifique et chargée d'enseignement, Haute École Pédagogique de Vaud (Suisse).

² Cet article se base sur les résultats d'une enquête menée dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences sociales (Durler, 2013).

Plus de deux cents heures d'observations ont été réalisées dans neuf classes allant de la 2^{ème} enfantine (2E) à la 3^{ème} primaire (3P) auprès d'élèves âgés de cinq à dix ans³. S'y sont ajoutées la réalisation d'entretiens semi-directifs de longue durée (deux fois deux heures par interviewé) avec cinq enseignants et l'observation de réunions d'enseignants, qu'elles soient formelles (conseils des maîtres, réunions « pédagogiques », réunions de « décroisement », etc.) ou informelles (repas de midi, pauses café, surveillances de récréation, etc.). L'enquête a également compris le suivi intensif de quatre enfants dans leur classe (observations) et dans leur famille (observations), par l'intermédiaire d'une proposition d'une aide aux devoirs. Une série d'entretiens semi-directifs auprès de dix élèves de 2^{ème} primaire (2P) et auprès de neuf familles, ainsi que des discussions informelles avec les enseignants réguliers, avec les enseignants de rythmique ou de gymnastique, avec des intervenants extérieurs (orthophoniste, etc.) au sujet des enfants suivis ont permis de compléter l'enquête.

Sur la base des retranscriptions des notes d'observation et des entretiens, on a réalisé une analyse de contenu dans le but, d'une part, de dégager une typologie des *dispositifs pédagogiques* (Foucault, 1975 ; Lahire, 2005 ; Bonnéry, 2009 ; 2011) privilégiés dans les classes et, d'autre part, d'identifier, à travers leur description, les pratiques et stratégies des acteurs à l'intérieur de ces dispositifs. Le matériel d'enquête apparaît ainsi sous deux statuts distincts. Premièrement, à travers la présentation des dispositifs, les extraits du corpus sélectionnés (observations et entretiens) constituent une « condensation » des données les plus récurrentes et ont été choisis en fonction de leur « force d'illustration » d'un ensemble de données convergentes. Deuxièmement, dans l'analyse des pratiques et stratégies individuelles, l'attention s'est portée sur ce que *font* les acteurs avec ces dispositifs, dans une perspective davantage interactionniste. L'analyse du matériel a alors été conduite en fonction des écarts, contradictions et tensions qui, même s'ils peuvent apparaître comme minoritaires ou singuliers, sont alors considérés comme autant d'indicateurs de la dynamique interne des dispositifs. Comment s'articulent ou se confrontent, au sein de ces dispositifs, des définitions sociales de l'enfance (Chamboredon & Prévot, 1973) et des pratiques éducatives inégalement valorisées par l'école, tel était l'objectif de cette étude.

L'hypothèse générale qui a guidé l'analyse du matériel d'enquête est la suivante : l'accent mis aujourd'hui sur l'autonomie de l'élève, loin de témoigner d'une disparition des contraintes au sein de l'institution scolaire, indique la prédominance d'une modalité spécifique de socialisation dans laquelle l'action *visiblement* contraignante des institutions doit s'effacer. Cette hypothèse a été élaborée en référence aux travaux de sociologie du travail (de Terssac, 1992 ; Boltanski & Chiapello, 1999 ; Monchatre, 2004) qui décrivent la montée de la gestion managériale par l'autonomie des travailleurs (ouvriers, employés, cadres, etc.). Ces transformations dépassent largement l'univers de l'entreprise, pour toucher d'autres sphères sociales, telles celles de la famille, de la santé ou encore de l'école. À partir des années 1980 se répandent, en Suisse comme dans d'autres pays occidentaux, de nouvelles modalités d'organisation de l'univers scolaire, sous l'influence de l'idéologie du « projet », avec le développement de l'autonomie des établissements (Van Zanten, 2004) et l'introduction de la « mise en situation de gestion » (Obin, 1991). Parallèlement à ces transformations politiques, certaines formes d'organisation pédagogique, privilégiant l'activité de l'élève, le travail en groupe et des rapports maîtres-élèves moins hiérarchisés, se font plus présentes dans les classes. L'évolution des modèles éducatifs au sein de l'institution scolaire semble ainsi avoir suivi celle des modèles éducatifs des familles des classes moyennes, lesquelles intègrent pleinement la valorisation de l'autonomie de l'enfant en tant qu'individu « à part entière », sensibles à la fois au développement de l'enfant et aux contextes physiques, sociaux et institutionnels favorisant son développement.

³ Au moment de l'enquête, la scolarité des enfants âgés de quatre ans débute à Genève par deux années d'école enfantine (1E-2E), suivies de six années d'école primaire (1P-6P). Depuis la rentrée 2011, avec la mise en œuvre du concordat intercantonal HARMOS, la scolarité devient obligatoire pour tous les enfants âgés de 4 ans et débute directement par l'école primaire qui comprend huit années numérotées de la 1P à la 8P.

2. Les formes de l'engagement de l'élève

Sur la base de cette hypothèse, les pratiques qui accompagnent l'injonction à l'autonomie dans le cadre scolaire ont été analysées comme des pratiques d'*engagement* (Becker, 2006 ; Kiesler, 1971 ; Joule & Beauvois, 2009) des acteurs dans le projet qui leur est imposé : l'individu doit pouvoir s'attribuer les causes de ses comportements, affirmer qu'il est à l'origine de ses choix ou de ses actes. L'analyse des données a permis de dégager quatre formes d'engagement : intellectuel, instrumental, moral et expressif.

■ L'engagement intellectuel

Pour l'élève, être engagé intellectuellement, c'est avoir le contrôle des processus d'apprentissage sous sa responsabilité. Des dispositifs d'incitation à l'autoquestionnement viennent encourager cette prise de responsabilité. Il s'agit d'éviter que les apprentissages se réalisent arbitrairement, dans un univers de « non-sens » dans lequel l'élève ne travaillerait que parce que l'enseignant l'y oblige. Les apprentissages devraient se faire parce qu'ils répondent à un *besoin* intellectuel (l'élève apprend parce qu'il se pose des questions) et se réaliser sous une forme réflexive (en y « mettant du sens ») et non mécanique ou routinière (par cœur, par la répétition « comme un perroquet »).

Des *dispositifs de problématisation* encouragent l'élève à transformer son expérience en objet de questionnement ou en *problèmes*. Ils mettent l'accent sur la compréhension des savoirs, en incitant les élèves à visibiliser leurs interrogations et en les poussant par l'utilisation fréquente de « fausses questions » (Johsua & Lahire, 1999) à expliciter leurs raisonnements. Dans le cadre de ces dispositifs, l'élève est régulièrement encouragé à s'exprimer sur ses activités, à revenir sur ses pratiques ou encore à faire un retour sur ses apprentissages : « *pendant que l'enseignante s'occupe d'une partie des élèves, je fais le "jeu du soleil"* (un jeu de mathématiques visant à faire un premier apprentissage des additions) *avec les élèves de 2^e étonne. Les enfants doivent, une fois le jeu terminé, répondre sur une feuille à la question : "Qu'est-ce que j'apprends en jouant à ce jeu ?"* » (Extrait de carnet de bord, classe de Maude)

Ces dispositifs mettent l'accent sur la *réflexivité* de l'élève (en faisant prévaloir la logique de la compréhension sur celle de la mémorisation-restitution) et contiennent une conception *relativiste* du savoir, dans laquelle l'erreur devient une manifestation légitime du processus d'apprentissage. Les connaissances sont conçues dans le cadre d'une progression, à l'intérieur de laquelle l'élève doit être capable de se situer. Il est par exemple encouragé à expliquer ce qu'il ne comprend pas ou ce qu'il ne sait pas (encore) faire : « *Même s'ils comprennent pas encore tous, [...] je dis aux parents "s'ils n'arrivent pas à lire, c'est pas grave, l'essentiel c'est qu'ils arrivent à vous expliquer ce qu'on a fait, ce qu'on a travaillé, ça fait déjà travailler le vocabulaire, la mémoire, etc."* » (Entretien avec Sylvie, enseignante)

■ L'engagement instrumental

L'engagement instrumental correspond à la responsabilisation de l'élève dans l'organisation de ses activités. Un ensemble de dispositifs placent l'élève en position d'*administrateur de son travail scolaire*, en lui demandant pour une part de maîtriser son emploi du temps, de planifier ses activités et de les évaluer sans intervention directe de l'enseignant, grâce à un ensemble de supports mis à disposition.

Des *dispositifs de planification*, tels que le « carnet de devoirs », les « plans de travail⁴ », appelés aussi « contrats de travail », ou encore les « maisons des apprentissages⁵ », mettent les élèves en position de gestionnaire de leur emploi du temps, en les incitant à se « repérer » dans l'avancement d'un travail scolaire qui s'inscrit dans un continuum.

La vie de la classe est scandée par des moments de bilan, d'auto-évaluation et d'évaluation entre pairs. Des *dispositifs d'évaluation et d'auto-évaluation* contribuent ainsi au « monitoring », c'est-à-dire à la conduite consciente des activités d'apprentissage par l'élève. Ils ne sont pas sans rappeler les observations réalisées par les sociologues du travail, lorsqu'ils soulignent le développement de formes de management incluant des outils visant à ce que les salariés s'approprient les démarches d'évaluation de leur activité professionnelle et à ce qu'ils se fixent eux-mêmes des « objectifs individuels de progression » (Monchatre, 2004, p.84). Le surcroît d'« autonomie » ainsi accordé aux salariés peut alors se comprendre comme un moyen d'augmenter leur motivation et, par là, leur productivité. De la même manière, lorsque l'on attend des élèves une évaluation consciente de leurs propres progrès, on escompte que leur implication n'en sera que plus importante.

C'est aussi tout l'espace de la classe qui est organisé comme un système *d'auto-administration* des savoirs : affichages, panneaux, tableaux, graphiques, alphabets, bandes numériques, tables de multiplication, ouvrages de références que l'élève a la possibilité de consulter et qui lui permettent idéalement de trouver seul les réponses à ses questions, sans que l'enseignant n'ait à intervenir. Dans cette perspective, l'élève doit prendre l'habitude d'utiliser des tableaux dans lesquels il coche les activités (fiche du plan de travail, atelier) qu'il a réalisées. On peut ici parler d'une « discipline de *reporting* » (*ibid.*, p.83), accompagnant la montée en responsabilité des individus. Dans ces différents dispositifs, le processus et la traçabilité de l'activité deviennent aussi importants que l'activité elle-même.

■ **L'engagement moral**

Au sein des *dispositifs de responsabilisation*, des choix vont être offerts : choix d'activités, d'exercices, etc. Ayant opté « de plein gré » pour une activité, l'élève est fortement encouragé à la poursuivre jusqu'au bout. Une sorte de « piège pédagogique » (Lahire, 2005, p.330) se referme alors sur lui : il ne peut pas ne pas réaliser complètement ce qu'il a « choisi » de faire, il est jugé responsable de son choix et doit l'assumer⁶. La participation à l'élaboration des règles disciplinaires fait partie de cette entreprise de responsabilisation des élèves : les règles de classe font l'objet d'une discussion et les élèves s'engagent, par une signature, à les respecter. Le terme de « contrat », traduisant l'idéal d'une relation d'échange et de réciprocité, est d'ailleurs fréquemment utilisé par certains enseignants, tant pour rappeler à l'ordre un élève (« tu n'as pas respecté le contrat ») que pour l'enjoindre à entreprendre une activité (« on va faire un contrat »).

On identifie également des *dispositifs de concernement* (Lahire, 2005) qui correspondent aux pratiques ou discours qui rappellent à l'élève que l'on a investi de la *confiance* en lui et que l'on attend qu'il se comporte de manière prévisible. À la différence des dispositifs de responsabilisation, basés sur une logique contractuelle de « libre choix », les dispositifs de concernement contiennent un principe de *culpabilisation* individuelle visant à prévenir la rupture de la « relation de confiance » établie entre l'enseignant et l'élève. Cette logique apparaît par exemple lorsqu'un enseignant dit être « déçu » par un comportement perçu comme une « trahison » aux « bonnes relations » qui avaient pu être établies.

⁴ Support visant à ce que l'élève réalise, seul et dans l'ordre de son choix, un ensemble de fiches d'exercices de français et de mathématiques au cours d'une période délimitée.

⁵ Affiche représentant une maison sur laquelle au cours de l'année sont collées des « briques » correspondant aux « objectifs d'apprentissage » du plan d'étude.

⁶ Ce qui n'est pas sans rappeler le « contexte de liberté » mentionné par Joule et Beauvois (2009) comme condition nécessaire pour obtenir l'engagement d'une personne.

Ces dispositifs visant à la responsabilisation de l'élève par rapport à son travail scolaire et ses comportements en classe constituent ce que l'on a appelé l'engagement moral de l'élève.

■ **L'engagement expressif**

L'intérêt de l'élève et le plaisir qu'il peut prendre dans l'apprentissage des savoirs scolaires constituent une quatrième forme d'engagement : l'*engagement expressif*. L'enseignant se place alors en guide ou en « facilitateur » des apprentissages d'un élève qui suit ses goûts et trouve des connaissances qui répondent à ses intérêts personnels. Le besoin, le désir et l'intérêt de l'élève sont idéalement les points de départ de toute démarche d'apprentissage.

Pour ce faire, des *dispositifs d'intéressement*, le plus souvent fondés sur le jeu, l'utilisation du dessin ou la mise en place de situations de « manipulation » d'objets, mettent l'accent sur la découverte « spontanée » par l'élève des connaissances. Des *dispositifs d'adaptation* visent à respecter les rythmes de l'élève, à coller à ses intérêts supposés, à ses spécificités, à ses choix. Dans ces dispositifs, il s'agit le plus souvent de passer par une phase de « découverte » et par des activités « concrètes », afin d'être « au plus près » de « là où en est » l'élève, avant d'introduire des objets d'apprentissage plus abstraits et « éloignés » de son quotidien ou de ses préoccupations supposées « naturelles ».

Dans le cadre de ces dispositifs, l'élève doit être actif et « participer », autrement dit collaborer aux activités de la classe, répondre aux questions posées par l'enseignant, s'exprimer lorsqu'il lui est demandé de le faire. Permettre à l'élève d'être « actif », c'est pour l'enseignant l'occasion d'observer ses besoins et ses intérêts et, partant, de s'y adapter. Dans cette perspective, un élève doit par exemple savoir « s'occuper », c'est-à-dire ne pas rester « désœuvré » et au contraire user « utilement » de son temps libre.

3. Les contradictions pédagogiques des dispositifs de l'autonomie

Ce que tend à montrer l'observation des dispositifs de l'autonomie, appréhendés ici à travers des *formes d'engagement*, c'est que l'élève, pour être « autonome », doit nécessairement faire coïncider ses « choix » et « désirs » personnels avec le projet de l'institution scolaire. Or, comme on peut s'y attendre, pour bon nombre d'élèves, cette coïncidence n'a pas lieu, ce qui met les enseignants face à des contradictions dans l'exercice quotidien de leur activité professionnelle.

Deux types de contradictions peuvent être distingués. Le premier découle de ce que la liberté d'action que les enseignants affirment laisser à l'élève se révèle à l'observation étroitement définie et cadrée. Le second tient au fait que la liberté d'action « autonome » de l'élève est constamment soumise au regard d'autrui.

■ **Les cadres de la liberté**

D'un côté, les enseignants affirment et souhaitent laisser une part de liberté à l'élève dans la réalisation des activités scolaires. De l'autre, ils opèrent un constant rappel, implicite ou explicite, du cadre à l'intérieur duquel cette liberté peut s'exprimer. Les contradictions résultent de ce que ce cadre ne doit pas apparaître comme arbitraire et extérieur, mais comme le reflet d'une nécessité intérieure et individuelle.

Les contradictions se manifestent en partie autour du rythme de travail, lorsqu'il apparaît que la liberté laissée à l'élève de réaliser les activités à son rythme se révèle en réalité fortement réduite. Quand les enseignants donnent aux élèves la possibilité de travailler « à leur rythme » (en « plan de travail, par exemple »), ils passent sous silence le fait qu'il est implicitement

demandé que ce rythme corresponde à celui d'un élève « normal », c'est-à-dire travaillant à une vitesse lui permettant de suivre le programme, de ne pas prendre du retard sur les objets travaillés par rapport au reste de la classe. La « lenteur » devient ainsi une catégorie naturalisée, un « problème » qui touche certains enfants, comme le laissent penser les propos des enseignants lorsqu'ils décrivent une population d'élèves selon eux en augmentation : les « *enfants qui ont besoin de plus de temps pour apprendre.* » (Entretien avec Françoise, enseignante)

Les contradictions surgissent également à travers les possibilités de négociation ou encore dans les marges de manœuvre laissées à l'élève pour réaliser son travail, là aussi dans les faits étroitement limités. Parce que la relation hiérarchique entre élèves et enseignants se veut moins forte, de la place est laissée à la discussion des règles, afin de provoquer l'adhésion des élèves. Cependant, les enseignants déplorent parfois le fait que les élèves contestent leurs injonctions, indiquant par ces plaintes une contradiction des dispositifs de l'autonomie. Fabio me dit : « *J'ai beau gueuler tout ce que je peux, rien à faire. Et tout est dans la négociation. Ils passent leur temps à négocier. Tu leur dis quelque chose, ils cherchent toujours à négocier.* ». (Extrait de carnet de bord, classe de Fabio et Daphné)

Ainsi, lorsque la négociation sort du cadre des limites de ce qui est scolairement « tolérable » (acceptation des requêtes de l'enseignant, politesse, retenue dans l'expression et dans les comportements), les enseignants n'ont d'autre choix que d'imposer une contrainte, alors même que les élèves devraient l'accepter librement. Les enseignants tentent de trouver un dépassement des contradictions à travers l'appel à la « concentration », que l'on peut alors comprendre comme une forme intériorisée de cadrage. La concentration correspond en effet à une activité de contrôle, librement consentie, que l'élève réalise sur ses propres activités. Ce « gouvernement de soi » (Foucault, 1994) est attendu plus que transmis par les dispositifs, comme le laissent penser les propos des enseignants lorsqu'ils déplorent le « manque de concentration » des élèves.

Ainsi, tandis que les dispositifs valorisent le respect des rythmes, intérêts et spécificités de chaque élève, des contraintes fortes se posent en termes de réussite dans les apprentissages, d'obéissance aux règles prescrites ou de rythme de réalisation des activités. L'appel récurrent fait aux élèves à se « concentrer » se présente alors comme un indice du caractère contradictoire de l'injonction à l'autonomie : la contrainte extérieure (de rythme d'exécution du travail, de qualité d'apprentissage, de respect des règles) doit se transformer en « volonté » ou en « capacité » interne à l'individu.

■ **La tyrannie de la transparence**

Un second type de contradictions se rapporte à l'injonction faite à l'élève de travailler « pour lui-même », et non pour surpasser les autres ou pour faire plaisir à l'enseignant, tout en étant le plus souvent observé, voire critiqué par autrui. Parce qu'ils mettent en relation le comportement manifeste de l'élève avec des caractéristiques supposées internes, les dispositifs entraînent les enseignants à réaliser un important, complexe, voire impossible travail de recherche de « signes révélateurs » (Bernstein, 2007) permettant d'expliquer les comportements des élèves. Dans ce contexte, les élèves ont à maîtriser les codes de « l'expression scolaire de soi » et faire la preuve de leur motivation vis-à-vis du travail scolaire. La « participation » de l'élève – entendue comme une prise de parole et une activité en accord avec les règles scolaires – apparaît comme un enjeu crucial. Les élèves doivent en particulier prendre l'habitude de s'évaluer eux-mêmes, dans leur capacité à réaliser le travail demandé et dans leur degré d'observation des règles scolaires.

Effet contradictoire, ces pratiques encouragent, dans les faits, les élèves à entrer en compétition les uns envers les autres, à se moquer de leurs faiblesses mutuelles et à adopter des comportements de délation, alors même que les enseignants ne cessent d'insister sur la « dédramatisation de l'erreur » (« on a le droit de se tromper »), sur la tolérance, sur la personnalisation des objectifs et sur l'entraide. Ainsi, d'un côté, les enseignants affirment que chaque élève est spécifique et, partant, incomparable, de l'autre, l'évaluation et la comparaison

sont constantes. Les comportements qui cherchent à être évités sont par conséquent paradoxalement ceux qui sont encouragés par les dispositifs visant à accroître la maîtrise réflexive par les élèves de leurs comportements et de leurs apprentissages.

On peut observer des formes de « résistance », plus ou moins conscientes et volontaires, à cette volonté de transparence induite par les dispositifs de l'autonomie lorsque les élèves se mettent en retrait, restent muets, n'adhèrent pas aux remarques des enseignants ou n'expriment pas d'enthousiasme pour les activités scolaires : « *Quand on lui fait une remarque, elle vous regarde droit dans les yeux, grands ouverts, mais c'est une carpe. Vous n'obtiendrez rien d'elle, rien du tout du tout* ». (Fabio, extrait de carnet de bord, conseil des maîtres)

Le paradoxe réside alors dans le fait que la plupart du temps la « pression à la transparence » s'exerce sur les élèves qui rencontrent les plus grandes difficultés scolaires, alors que ce sont précisément ces élèves-là qui ont le moins de ressources pour entendre ce qui leur est implicitement ou explicitement demandé, en termes de manifestation d'un intérêt pour les apprentissages scolaires ou d'explicitation de leurs pratiques. En l'absence de ressources spécifiques (par exemple l'habitude de s'exprimer sur sa propre expérience, le goût pour les savoirs scolaires, etc.), il semble que les dispositifs « tournent à vide » auprès d'élèves qui ne perçoivent pas les « prises » qui pourraient leur être utiles pour réaliser le travail scolaire. Les injonctions, conseils, demandes des enseignants leur semblent alors étranges ou vides de sens.

4. Les contradictions des stratégies enseignantes

■ Les « stratégies de survie » : *Exit, Voice, Loyalty*

Pour faire face aux tensions qui surgissent des contradictions pédagogiques, les enseignants recourent à des « stratégies de survie » (Woods, 1997) qui les éloignent des objectifs poursuivis au départ par les dispositifs de l'autonomie. Les trois stratégies utilisées par les enseignants, l'investissement, la coercition et la distanciation, s'apparentent à la célèbre distinction proposée par Albert O. Hirschman (2011) pour décrire les trois conduites possibles en cas de désaccord ou d'insatisfaction : la défection (*Exit*), la prise de parole (*Voice*) ou la loyauté (*Loyalty*). Ces trois stratégies sont souvent combinées, un même enseignant pouvant passer de l'une à l'autre.

Les stratégies d'investissement (*Loyalty*) correspondent à un processus d'accommodation dans lequel les enseignants s'engagent avec zèle et conviction dans leur activité professionnelle : préparation minutieuse des leçons, organisation de réunions pédagogiques, élaboration de projets communs au sein de l'établissement, etc. Par cet engagement total dans leur « mission » professionnelle, les enseignants tentent de mobiliser l'énergie nécessaire pour surmonter la fatigue engendrée par les contradictions des dispositifs de l'autonomie. « *Je pense que la valeur partagée par le groupe, c'est déjà l'envie de s'investir, pour un but commun, la progression des élèves.* » (Véronique, extrait de carnet de bord, « séance pédagogique », réunion consacrée au projet d'école]

L'enseignant est donc lui aussi soumis aux injonctions des dispositifs de l'autonomie : en tant que « praticien réflexif » (Schön, 1993), il doit ajuster son action, s'impliquer dans son activité professionnelle, réfléchir aux raisons et aux buts de ses décisions. Or, et là se situe le paradoxe, le caractère instable et imprévisible des rapports pédagogiques, induit précisément par la norme d'autonomie, empêche le plus souvent l'enseignant d'adopter cette posture réflexive du fait même de la complexité et de l'urgence des situations à traiter. De fortes tensions subjectives, se traduisant sous la forme de fatigue, voire d'épuisement, résultent de cette contradiction. Il apparaît alors au grand jour que les enseignants, eux aussi pris dans les injonctions de l'autonomie scolaire, ne bénéficient plus de l'ordre institutionnel auquel ils pouvaient auparavant s'adosser ou dans lequel s'inscrivaient le sens et la légitimité de leur action.

En outre, l'énergie investie ne rencontrant pas toujours de la part des élèves de réponse correspondant à leurs espérances, les enseignants peuvent avoir recours à des stratégies

coercitives, telles la menace et/ou l'exclusion (*Voice*). Ces stratégies reviennent à imposer aux élèves une discipline qu'ils devraient pourtant idéalement vouloir observer d'eux-mêmes. Face à l'échec des techniques appelant à la responsabilité de l'élève et visant une « prise de conscience » par l'élève de sa transgression des règles scolaires, les enseignants doivent alors se « résoudre » à utiliser des moyens plus coercitifs. Ceci les place dans une situation d'inconfort, de fatigue, d'énervement, voire d'impuissance, car ces moyens sont considérés comme des moyens « par défaut », en contradiction avec les principes de responsabilisation de l'élève.

Enfin, des stratégies de distanciation (*Exit*) participent à réduire la fatigue et le découragement. Une première stratégie de distanciation consiste à externaliser la cause des problèmes rencontrés. Cette externalisation porte d'abord sur les élèves : ils sont vus comme souffrant de « manque de repères », les remarques leur passent « au-dessus de la tête » et ils ne « s'investissent » pas dans leur travail scolaire. Les parents, du fait de leur « manque d'investissement », sont aussi rendus en partie responsables des difficultés des élèves. Enfin, les intervenants extérieurs à l'école (orthophonistes, psychologues, etc.) peuvent aussi être considérés comme « peu aidants », peu « collaboratifs » et à l'origine de la persistance des difficultés. La seconde stratégie de distanciation est « pragmatique ». Certains enseignants, s'ils ne se sentent pas « à l'aise » avec certains dispositifs, n'hésitent pas à les éviter. À noter que les propos des enseignants indiquent qu'ils ont conscience (voire « mauvaise conscience ») de prendre une distance avec la norme d'autonomie, lorsqu'ils recourent à ce type de stratégies.

■ **Le travail d'orientation des pratiques parentales**

Tandis que les *stratégies de survie* des enseignants peuvent être qualifiées de « réactionnelles », le *travail d'orientation des pratiques parentales* relève quant à lui d'une entreprise systématique visant à transformer les parents en *auxiliaires pédagogiques*. Il s'agit de les « socialiser au travail pédagogique de socialisation » (Darmon, 2006, p.56).

Le « partenariat » école-famille constitue le cadre de ce travail de socialisation qui reprend les formes de *l'engagement* : les parents sont appelés à « collaborer » de leur plein gré avec l'école, tandis que les demandes (les « conseils », « suggestions ») des enseignants ne doivent pas apparaître comme contraignantes. À travers les occasions de rencontre (entretiens, réunions de parents, rencontres à la sortie des classes, etc.), les enseignants tentent d'amener les parents à « se mobiliser ». Cette « mobilisation » doit être à la fois *générale*, lorsque qu'elle porte sur l'acquisition d'habitudes familiales en accord avec le mode scolaire de socialisation (habitudes de lecture, pédagogisation des activités quotidiennes, etc.), et *circonsrite*, lorsqu'il s'agit d'amener les parents à assurer un suivi pédagogique du travail scolaire de leur enfant. Le travail d'orientation des pratiques parentales vise ainsi une véritable « conversion » des parents à un « rôle intégrant les modes de faire et de penser, méthodes, savoirs et pratiques éducatives valorisées à l'école » (Périer, 2010, p.71).

On peut supposer que ce travail d'orientation des pratiques parentales est inhérent aux dispositifs pédagogiques de l'autonomie dans la mesure où ceux-ci exigent des élèves qu'ils réalisent des tâches renvoyant à des connaissances que ceux-ci n'ont pas toujours la possibilité d'acquérir dans le cadre scolaire. De ce fait, on peut faire l'hypothèse que l'aide pédagogique des parents devient un élément indispensable à la réussite scolaire dans le cadre des dispositifs de l'autonomie. Le travail de Séverine Kakpo (2012), sur les modalités par lesquelles les familles populaires intègrent concrètement l'injonction à l'autonomie faite par l'école, tend à soutenir cette hypothèse : ses analyses montrent comment ces familles s'organisent pour pallier les défaillances d'une école jugée « démissionnaire », car n'offrant pas aux élèves les conditions propices à la réussite scolaire.

L'entreprise de « mobilisation » des parents et le travail d'orientation des pratiques parentales se heurtent toutefois à une contradiction fondamentale. En effet, comme les observations le montrent, les attentes des enseignants sont les plus fortes auprès des parents des élèves qualifiés de « peu autonomes », le plus souvent d'origine populaire. Or ce sont la plupart du

temps ces parents-là qui possèdent les ressources (en temps, en capital culturel et économique) objectivement les plus éloignées de l'univers scolaire et qui ont le plus de difficultés à se « mobiliser » dans le sens attendu.

5. Les enjeux sociaux de l'injonction scolaire à l'autonomie

Les contradictions des dispositifs pédagogiques de l'autonomie s'inscrivent dans le cadre d'inégalités sociales devant la réussite scolaire et, plus précisément, d'inégale familiarité avec la forme scolaire de socialisation. Parce que les dispositifs de l'autonomie impliquent que les parents adoptent les modes de faire et de penser, les méthodes, les savoirs et les pratiques éducatives valorisées à l'école, on introduit un risque d'accroissement des difficultés pour les individus appartenant aux milieux sociaux les plus éloignés des logiques scolaires.

■ **La nécessité d'une intériorisation familiale de la forme scolaire**

Pour se permettre d'être « moins scolaire » en apparence, c'est-à-dire plus « respectueuse » des spécificités individuelles et de l'autonomie de l'enfant, l'école a besoin d'une intériorisation familiale de la forme scolaire. Elle « exporte » pour ainsi dire le travail de « transformation » de l'enfant en élève à l'intérieur de la sphère familiale, étendant ainsi à l'ensemble des élèves le modèle des classes moyennes et supérieures qui, elles, ont intégré en partie le mode scolaire de socialisation à la vie familiale.

Dans cette conception *continuiste* entre école et famille manifestée par le modèle de l'autonomie, la « transformation » de l'enfant en élève apparaît comme un prérequis : il est « normal » que l'élève soit « préparé » par son milieu familial à entrer dans le mode scolaire de socialisation. Cette perspective permet de comprendre les plaintes exprimées par les enseignants vis-à-vis d'élèves « de moins en moins préparés », arrivant « complètement bruts » à l'école. Le discours sur les « manques » (de « bases », de « préparation », de « soutien », de « stimulations », etc.) du milieu familial est un indice de la coexistence de modèles éducatifs inégalement valorisés et « rentables » scolairement. Ainsi, même s'il tend idéalement à s'étendre dans les familles à travers le travail d'orientation des pratiques parentales, le modèle de l'autonomie est inégalement accessible aux familles, en fonction notamment de leur position sociale. Les différentes formes d'appropriation et de résistance parentales aux conseils des enseignants permettent de distinguer la concurrence, voire la confrontation entre le modèle de l'autonomie de l'enfant, valorisé à l'école, et les modèles éducatifs prédominants dans les milieux populaires.

■ **De la psychologisation de la difficulté scolaire à l'essentialisation des différences sociales**

De plus, parce qu'elles induisent une valorisation de l'origine individuelle (initiative individuelle, goût personnel, responsabilité morale, etc.) des comportements, les formes d'engagement à la base des dispositifs pédagogiques de l'autonomie tendent à ramener les difficultés scolaires à des causes « personnelles ». Le recours à des catégories « psychologisantes », voire « psychosociologisantes », contribue alors à *essentialiser* des différences qui résultent de la possession inégale de ressources (compétences, connaissances, dispositions, etc.) socialement constituées.

Autrement dit, avec les dispositifs de l'autonomie s'accroît la tendance à interpréter *substantiellement* les « difficultés scolaires », c'est-à-dire comme la manifestation d'une cause « psychologique », liée à l'individu et à son organisation mentale, affective, etc., voire d'une cause « psycho-sociologique », lorsque ces facteurs individuels sont ramenés à l'organisation du milieu familial. Partant, les voies de remédiation correspondent le plus souvent à une « prise de conscience », à travers une injonction à la « mise en mots » et à la réflexivité sur les problèmes rencontrés, afin de permettre à l'élève et à sa famille une « prise en main » salutaire. On peut supposer que ces pratiques, qui tendent à créer chez chacun le sentiment d'être responsable de

ce qu'il devient, n'ont pas que des effets individuels : elles pourraient participer d'une modification du « mode de production subjectif des classes sociales » (De Queiroz, 2006, p.124).

Conclusion

Les contradictions de l'injonction à l'autonomie contenue dans les dispositifs pédagogiques se présentent ainsi sous différentes facettes, selon qu'elles concernent les élèves, les enseignants ou les parents, chacun tentant plus ou moins consciemment de les dépasser. Lorsque cette injonction est faite à des élèves qui disposent des ressources leur permettant d'y répondre, les contradictions restent invisibles et silencieuses. Ce n'est que lorsque ces ressources viennent à manquer que celles-ci surgissent et mettent les acteurs en tension.

Le danger réside dans le fait que les dispositifs pédagogiques de l'autonomie, parce qu'ils les considèrent comme allant de soi, tendent à écarter la question des conditions sociales qui rendent possible l'engagement de l'élève et favorisent sa réussite scolaire. En ignorant ces conditions, on court le risque de voir s'aggraver les difficultés scolaires de ceux qui ne possèdent pas les ressources pour « apprendre de manière autonome » au sein des dispositifs, et s'accroître les inégalités sociales de réussite scolaire dès l'école élémentaire.

Bibliographie

- BECKER H.S. (1952/1997), « Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves », *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, J.-C. Forquin, Paris/Bruxelles, De Boeck, p.257-270, Traduction de « Social-Class Variation in the Teacher-Pupil relationship », *Journal of Educational Sociology*, volume 25, n°8, avril 1952, p.451-465.
- BECKER H.S. (2006), *Le travail sociologique. Méthode et substance*, Fribourg, Academic Press Fribourg, Editions Saint-Paul.
- BERNSTEIN B. (2007), « Classe et pédagogies : visibles et invisibles », J. Deauvieau & J.-P. Terrail, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, p.85-112.
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. (1999), *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, Paris, Gallimard.
- BONNERY S. (2008), « L'usage de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires ? », *Sociologies pratiques*, n°17, p.107-120.
- BONNERY S. (2009), « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, n°167, avril-mai-juin 2009, p.13-23.
- BONNERY S. (2011), « Sociologie des dispositifs pédagogiques : structuration matérielle et technique, conceptions sociales de l'élève et apprentissages inégaux », J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.133-146.
- CHAMBOREDON J.-C. & PREVOT J. (1973), « Le "métier d'enfant" : définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue Française de Sociologie*, XIV, p.295-335.
- DARMON M. (2006), *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- DE QUEIROZ (2006), *L'école et ses sociologies*, Paris, Armand Colin (2^e édition).
- DE TERSSAC G. (1992), *Autonomie dans le travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DURLER H. (2013), *L'autonomie obligatoire. Analyse sociologique des dispositifs scolaires de l'autonomie*, Thèse de doctorat en sciences sociales, Université de Lausanne.
- FOUCAULT M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

FOUCAULT M. (1994), *Histoire de la sexualité, tome III, Le souci de soi*, Paris, Gallimard.

HIRSCHMAN A.O. (2011), *Exit, voice, loyalty. Défection et prise de parole*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

JOHSUA S. & LAHIRE B. (1999), « Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua », *Éducation et Sociétés*, n°4, p.29-56.

JOULE R.-V. & BEAUVOIS J.-L. (2009), *La soumission librement consentie*, Paris, Presses Universitaires de France (6^e édition).

KAKPO S. (2012), *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles*, Paris, Presses Universitaires de France.

KIESLER C.A. (1971), *The psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief*, New York, Academic Press.

LAHIRE B. (2005), *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte.

MONCHATRE S. (2004), « De l'ouvrier à l'opérateur : chronique d'une conversion », *Revue française de sociologie*, 2004/1, volume 45, p.69-102.

OBIN J.-P. (1991), « Identités et changements dans la profession et la formation des enseignants », *Recherche et formation*, n°10, p.7-21.

PERIER P. (2010), *L'ordre scolaire négocié, Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

SCHÖN D. (1993), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.

VAN ZANTEN A. (2004), *Les politiques d'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

WOODS P. (1997), « Les stratégies de "survie" de enseignants », J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Paris/Bruxelles, de Boeck, p.351-376.